

Borst, Alexander; Knigge, Jens

## Formative Evaluation - Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 316-334. - (Musikpädagogische Forschung; 33)*



Quellenangabe/ Reference:

Borst, Alexander; Knigge, Jens: Formative Evaluation - Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 316-334 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-87634 - DOI: 10.25656/01:8763

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-87634>

<https://doi.org/10.25656/01:8763>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# **Musikpädagogische Forschung**

## **Research in Music Education**

**Jens Knigge  
Anne Niessen  
(Hrsg.)**

# **Musikpädagogisches Handeln**

**Begriffe, Erscheinungsformen,  
politische Dimensionen**

**Music Education: Concepts,  
Practices, and Political Dimensions**



# Inhalt

*Jens Knigge & Anne Niessen*

Vorwort 9

Preface

## Beiträge zum Tagungsthema

*Hermann J. Kaiser*

LernArbeit 17

Learning : Labour

*Adrian Niegot*

„Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive 41

The Future Looked Brighter in the Past: Remarks on the Perception of Activity and History in Musical Education from the Perspective of Memory Research Theory

*Christian Harnischmacher & Ulrike Hörtzsch*

Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht 56

Motivation and Music Lessons. An Empirical Study about the Predictive Value of the Model of Motivation Concerning Musical Action on the Attitude Towards Music Lessons from Students' Point of View

*Christian Harnischmacher & Viola Hofbauer*

Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern 70

Music Education – Action and Prejudice: An Experimental Study about the Influence of Status on the Evaluation of Music Teaching

<i>Florian Hantschel, Kai Stefan Lothwesen &amp; Richard von Georgi</i>	
Subjektive Handlungskompetenz von Musikstudierenden:	86
Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studiengänge	
Subjective Action Competence of Music Students: A Comparison of	
Different Fields of Study	

<i>Bernd Clausen &amp; Sebanti Chatterjee</i>	
Dealing with ‘Western Classical Music’ in Indian Music Schools.	112
A Case Study in Kolkata, Bangalore, Goa and Mumbai	

### **Symposium: Kooperation im JeKi-Unterricht**

<i>Melanie Franz-Özdemir</i>	
Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und	132
institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation	
zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind	
ein Instrument“	
Interprofessional Team-Teaching: Types of Implementation and Institutional	
Requirements	

<i>Sabrina Kulin &amp; Knut Schwippert</i>	
Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe	152
zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion	
methodischer und didaktischer Fragen	
Collaboration in the Context of JeKi: Reasons to Initiate Collaboration and	
Characteristics of Reflection of Methodical and Didactical Issues	

<i>Monika Cloppenburg &amp; Martin Bosen</i>	
Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht	172
zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen	
zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften	
in der Grundschule	
Does the Presence of a second Teacher in the Classroom Bring More	
Teacher Collaboration? A Comparison of Teachers’ Statements on	
Collaboration with Instrumental and Subject Teachers in Elementary School	

*Katharina Lehmann, Lina Hammel & Anne Niessen*

„Wenn der eine den Unterricht macht und der andere  
diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des  
musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“

195

Responsibilities within the “Teachers’ Tandem” in the “Jedem Kind ein  
Instrument” Program

## **Freie Beiträge**

*Thomas Busch, Jelena Dücker & Ulrike Kranefeld*

213

JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung  
für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein  
Instrument“ in Nordrhein-Westfalen

JeKi – No, Thank You? An Analysis of the Attendance of Children within  
the Program “An Instrument for Every Child” in Northrhine-Westphalia

*Lina Hammel*

237

Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd  
unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an  
Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie

Defining Oneself by Discrepancy: Self-Concepts of Generalist Music  
Teachers in Elementary Schools. A Grounded Theory Study

*Franziska Olbertz*

256

Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung  
beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen

Sibling Influences on Musical Development. Inquiry with an Open-Ended  
Questionnaire

*Christoph Louven & Aileen Ritter*

275

Hargreaves‘ „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes  
Forschungsdesign

Hargreaves‘ “Open-Earedness” – A New, Software-Based Scientific Design

*Verena Weidner*

„Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen 300

‘The’ Music Theory of Music Education: Observations from a Social Systems Theory Perspective

*Alexander Borst, Jens Knigge*

Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie 316

Formative Evaluation – Methodological Reflections on a Mixed-Methods-Study in the Field of Music Education

*Christian Rolle*

Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung 337

How to Theorize in Educational Research

*Jürgen Vogt*

Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige 345

What Has Actually Happened to Critical Theory? Some Kind of a Missing Persons Report

## **Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie**

### **Formative Evaluation – Methodological Reflections on a Mixed- Methods-Study in the Field of Music Education**

#### **Summary**

The central theme of this paper is the discussion of problems that arose in an ongoing formative evaluation study. We identify a number of problems that have methodical or methodological implications: (1) the problem of normativeness, (2) the problem of willful modification of the research object and (3) the problem of time restriction. Finally, we discuss a Mixed-Methods-approach to counter these specific problems.

#### **1. Einleitung**

Sozialwissenschaftlich orientierte Evaluationsstudien sind mit denselben methodologischen Problemen konfrontiert wie jede sozialwissenschaftliche Forschung. Inwiefern darüber hinaus grundsätzliche methodologische Besonderheiten evaluativer Forschung bestehen, wird an verschiedenen Stellen diskutiert (vgl. u. a. Bortz & Döring, 2006, S. 98-100; Kromrey, 2005, S. 34). Gerade in der Musikpädagogik spielt Evaluationsforschung in jüngster Vergangenheit eine zunehmend wichtige Rolle (z. B. Knolle, 2010), methodologische und speziell musikpädagogisch fokussierte Reflexionen sind dabei jedoch bislang noch rar. Im vorliegenden Beitrag möchten wir daher den methodischen Diskurs aufgreifen und anhand einer aktuellen eigenen Studie eine Reihe von Besonderheiten bzw. Problemen aufzeigen.

Zunächst erfolgt die Vorstellung des musikpädagogischen Modellversuchs, den die Studie evaluiert: das „Stuttgarter Modell“ (Scharenberg, Gerhardt & Amann, 2010). Eine wichtige Grundlage für jede Evaluationsstudie stellen die Ziele des jeweiligen Projekts dar, die entsprechend zunächst im Vordergrund stehen (Abschnitt 2). Der folgende Abschnitt (3) zeigt, wie die einzelnen Erhebungsmethoden der Evaluationsstudie auf die verschiedenen Ziele der Maßnahme abgestimmt sind. Daraufhin wird er-

läutert, inwiefern sich aus der – in Evaluationsstudien notwendigen – Orientierung an den Projekt-Zielen die zu erörternden Probleme ergeben und inwieweit sich für die identifizierten Probleme formativer Evaluationsstudien erste Lösungsimpulse aus einer triangulativen Studienanlage ergeben können (Abschnitt 4).

## **2. Der Evaluationsgegenstand: Das „Stuttgarter Modell“**

### ***a) Kurzvorstellung***

Das „Stuttgarter Modell“ ist ein Modellvorhaben zur besseren Vernetzung der einzelnen Phasen der Musiklehrerausbildung (Studium, Referendariat und Berufseingangsphase), dient also einer Optimierung des Übergangs von der Ausbildung in die Berufspraxis. Dazu haben die drei an der Musiklehrerausbildung beteiligten Institutionen, die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, das Seminar für Didaktik und Lehrerfortbildung und das Regierungspräsidium Stuttgart, ein gemeinsames Fortbildungskonzept für Studierende, Referendare<sup>1</sup> und Lehrkräfte entwickelt (Scharenberg, Gerhardt & Amann 2010). Bei den hieraus entstandenen Fortbildungsangeboten handelt es sich in der Regel um zweitägige Workshops, die von einem Dozenten-Team geleitet werden, das üblicherweise aus einem Schulpraktiker und einem Seminar- oder Hochschullehrer besteht. Durchschnittlich nehmen ca. 12 Teilnehmer an den einzelnen Workshops teil, die in einem Abstand von etwa sechs Wochen stattfinden. Die Fortbildungsangebote sind für die drei Zielgruppen (Studenten, Referendare, Junglehrer) als gemeinsame, phasenübergreifende Veranstaltungen konzipiert. Im Anschluss werden individuelle Coachings angeboten.

### ***b) Ziele des „Stuttgarter Modells“***

Im Rahmen des „Stuttgarter Modells“ werden Ziele auf verschiedenen Ebenen verfolgt (vgl. Scharenberg, Gerhardt & Amann, 2010). Die Zielformulierungen beziehen sich zum einen auf die Modellebene, zum anderen auf die Ebene spezifischer Workshops und ihrer Teilnehmer (Workshop- und Individualebene; s. Tabelle 1).

---

<sup>1</sup> Zur einfacheren Lesbarkeit wird hier und im Folgenden nur die männliche Form verwendet, gemeint sind stets beide Geschlechter.



### *Ziele auf Modellebene*

1. Qualitative Weiterentwicklung der Lehrerausbildung: Ziel ist hierbei die Erprobung des Modells als potenziell modularer Baustein der Lehrerausbildung mit einer gezielt phasendurchlässigen Ausrichtung.
2. Entwicklung zukunftsorientierter und übertragbarer Strukturen: Das „Stuttgarter Modell“ konzentriert sich auf die Aus- und Weiterbildung von Musiklehrkräften an Gymnasien. Insbesondere die Ansätze der modularen und phasendurchlässigen Struktur, des hohen Praxisbezugs und der individualisierten Unterstützung sollen auf ihre fachimmanente Übertragbarkeit sowie ihre Übertragbarkeit auf andere Schulformen und evtl. auch andere Fächer diskutiert werden.
3. Identifikation von Potenzialen und Problemen der institutionellen Kooperation: Das „Stuttgarter Modell“ ist ein Kooperationsprojekt zwischen drei Institutionen, das eine intensivere Vernetzung zwischen den Institutionen etablieren soll. Dafür ist eine möglichst optimale Kooperationsstruktur zu finden.
4. Integration der Workshopdozenten in die Weiterentwicklung des Modells: Den Dozenten kommt eine wichtige Rolle bei der Umsetzung der Modellkonzeption zu. Darüber hinaus sind ihre Rückmeldungen zu den durchgeführten Workshops wichtig für die Optimierung des Modells. Die Etablierung eines gelingenden Kommunikationsprozesses zwischen Modellverantwortlichen und Dozenten ist daher ein weiteres Ziel.

### *Ziele auf Workshop- und Individualebene:*

5. Unterstützung von individueller Entwicklung: Adressierung individueller Bedürfnisse und Ermöglichung von Kompetenzzuwachs: Dem Modell liegt die Überlegung zugrunde, dass eine Aus-/Fortbildung an den individuellen Bedürfnissen ansetzen muss. Verschiedene Modellelemente (u. a. Bedarfsabfrage, hoher Praxisbezug, Einzel-Coachings) sollen entsprechend eine individuelle Kompetenzentwicklung ermöglichen.
6. Erhöhung von „Phasentransparenz“ durch phasendurchlässige Workshops: Die aus den verschiedenen Berufs-/Ausbildungsphasen teilnehmenden Personen sollen den Bezug der drei Phasen aufeinander intensiver reflektieren und darüber hinaus sich gegenseitig durch Impulse und Feedback zur Berufspraxis unterstützen.

7. Team-Teaching als Methode zur individuellen Förderung und zur besseren Verbindung von Theorie und Praxis: In der Regel werden die Workshops von Lehrkräften aus der Schulpraxis gemeinsam mit Seminar- oder Hochschullehrkräften geleitet, um (pädagogische) Wissenschaft und Schulpraxis möglichst optimal aufeinander zu beziehen. Darüber hinaus können Dozenten-Teams stärker auf Einzelpersonen eingehen und haben die Möglichkeit, flexibler auf die Bedürfnisse der Gruppe zu reagieren.

Die vielfältigen Modellziele und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Evaluation erfordern ein entsprechend komplexes Evaluationsdesign. Dieses wird im folgenden Abschnitt (3) vorgestellt, um anschließend auf die damit verbundenen Besonderheiten und Probleme einzugehen (Abschnitt 4).

### **3. Die Evaluationsstudie: Methodische Anlage**

Das „Stuttgarter Modell“ hat Versuchscharakter. Es sollen neue Wege der Lehrerbildung erprobt werden. Mit der Installation einer Evaluationsstudie wurde daher hauptsächlich das Ziel verbunden, die ablaufenden Prozesse besser zu verstehen und Wirkmechanismen aufzudecken. Eine zentrale Frage ist bspw., wie der phasenübergreifende Ansatz von den Beteiligten wahrgenommen wird und inwiefern sich hieraus Vorteile für eine praxisorientierte Ausbildung ergeben. Außerdem ist es ein Projektziel, die Modellkonzeption selber zu überprüfen und kontinuierlich auf Basis empirisch gestützter Erkenntnisse weiter zu entwickeln. Im gegebenen Fall hat dies zur Folge, dass die Evaluationsstudie primär formativen und erkundenden Charakter haben muss. „Formativ“ bedeutet, dass „die Abwicklung der Maßnahme<sup>2</sup> und deren Wirkungen fortlaufend kontrolliert“ und „regelmäßig Zwischenergebnisse erstellt [werden] mit dem Ziel, die laufende Intervention zu modifizieren und zu verbessern“ (Bortz & Döring, 2006, S. 109-110). Somit kann kontinuierlich eine Beurteilung der Umsetzung der zugrunde liegenden Konzepte und deren Wirkmechanismen in der Praxis erfolgen und darauf aufbauend die Identifikation von Optimierungspotentialen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 109-110).

Bestimmte Aspekte des Modells lassen sich im Prozess der Umsetzung (im Sinne von formativer Evaluation) evaluieren, andere erfordern aller-

---

<sup>2</sup> In vorliegendem Fall ist die „Maßnahme“ das „Stuttgarter Modell“.

dings eher einen summativen Ansatz. Dies und die diversen Dimensionen der Evaluation entlang der Evaluationsziele erfordern unterschiedliche Methoden. Daher ist ein Kerngedanke des methodischen Designs der Ansatz der Triangulation (z. B. Flick, 2008; s. auch Abschnitt 4).

Zur Evaluation der einzelnen Workshops kommen jeweils folgende Methoden zum Einsatz:<sup>3</sup>

1. Durchgängige teilnehmende Beobachtung (z. B. Flick, 2005, Kapitel 5.5; Scholz, 2005, S. 381-411)
2. Standardisierter Fragebogen für alle Teilnehmer
3. Gruppendiskussion (z. B. Flick, 2005, Kapitel 5.4; Przyborski & Riegler, 2010, S. 436-448) mit allen Teilnehmern
4. Problemzentrierte Interviews (Witzel, 2000) mit ausgewählten Teilnehmern auf der Grundlage einer am Modell orientierten Samplingstrategie
5. Problemzentrierte Interviews mit den Workshop-Dozenten

Einige Evaluationsziele, die nicht direkt auf die Workshops bezogen sind, bedürfen weiterer Daten bzw. Methoden:

6. Experten-Interviews (z. B. Bogner, Littig & Menz, 2005) mit den Personen aus den beteiligten Institutionen und mit Personen aus Institutionen, die potentiell das „Stuttgarter Modell“ nutzen könnten (Stichwort „Übertragbarkeit“)
7. Standardisierter Fragebogen in Bezug auf die (Weiterbildungs-) Bedürfnisse der teilnehmenden Gruppen (Befragung wird momentan in ganz Baden-Württemberg durchgeführt)

Die Modellziele, die daraus abgeleiteten Evaluationsziele und die entsprechenden Evaluationsmethoden sind zusammenfassend in Tabelle 1 dargestellt.

---

<sup>3</sup> Fragebogenerhebung und Gruppendiskussion werden jeweils am Ende eines Workshops durchgeführt, die Einzelinterviews mit Teilnehmern und Dozenten teilweise erst in der Woche nach einem Workshop.

**Tabelle 1:** Übersicht der Evaluationsziele und der verwendeten Methoden

Modellziele	Evaluationsziele	Evaluationsmethoden
<i>Modellebene</i>		
Qualitative Weiterentwicklung der Lehrerausbildung	Evaluierung der Workshops als Module der Lehrerausbildung im Allgemeinen	Fragebogen zum individuellen Fortbildungsbedarf von gymnasialen Musiklehrkräften  Experteninterviews mit Verantwortlichen für die Musiklehrerbildung aus den beteiligten Institutionen  Summativ orientierte Nutzung aller Daten der Evaluation
	Identifikation von Optimierungsmöglichkeiten in der Lehrerausbildung	Fragebogen zum individuellen Fortbildungsbedarf von gymnasialen Musiklehrkräften  Gruppendiskussion mit den Workshopteilnehmern  Problemzentrierte Interviews mit Workshopteilnehmern  Experteninterviews mit Projektverantwortlichen
Entwicklung zukunftsorientierter und übertragbarer Strukturen	Sondierung der Übertragbarkeit des Modells auf andere institutionelle bzw. fachliche Zusammenhänge	Experteninterviews mit Vertretern anderer relevanter Ausbildungsinstitutionen  Problemzentrierte Interviews mit den Dozenten
Identifikation von Potenzialen und Problemen der institutionellen Kooperation	Rekonstruktion der Kooperation und Reflexion der Möglichkeit ihrer Optimierung und ggf. Ausweitung	Experteninterviews mit Projektverantwortlichen
Integration der Workshopdozenten in die Weiterentwicklung des Modells	Evaluierung der Einbindung der Dozenten in die Weiterentwicklung des Modells	Problemzentrierte Interviews mit den Dozenten

<i>Workshop- und Individualebene</i>		
Unterstützung von individueller Entwicklung: Adressierung individueller Bedürfnisse und Ermöglichung von Kompetenzzuwachs	Erhebung des individuellen Bedarfs, Identifizierung und tentative Rekonstruktion eines Kompetenzzuwachses	Teilnehmende Beobachtung Fragebogen für Workshopteilnehmer Gruppendiskussion mit Workshopteilnehmern Problemzentrierte Interviews mit Teilnehmern und Dozenten
Erhöhung von „Phasentransparenz“ durch phasendurchlässige Workshops	Analyse der Wirkungen multipler Zielgruppen hinsichtlich potenziell entstehender Heterogenität in den Workshops und kommunikativer Austauschprozesse	Teilnehmende Beobachtung Gruppendiskussion mit Workshopteilnehmern Problemzentrierte Interviews mit Teilnehmern und Dozenten
Team-Teaching als Methode zur individuellen Förderung und zur besseren Verbindung von Theorie und Praxis	Identifikation und Optimierung der verwendeten Formen des Team-Teaching	Teilnehmende Beobachtung Gruppendiskussion Problemzentrierte Interviews mit den Dozenten

#### 4. Methodologische Probleme formativer Evaluation: Darstellung und Reflexion anhand der Studie zum „Stuttgarter Modell“

Wir stimmen mit Kromrey (2005) überein, der feststellt, dass „Evaluation [...] angewandte Sozialwissenschaft [ist] [...]“. Evaluation als wissenschaftliches Vorgehen, so Kromrey weiter, „ist ein *methodisch kontrolliertes, verwertungs- und bewertungsorientiertes Sammeln und Verwerten von Informationen*“ (Kromrey, 2005, S. 33-34, Hervorhebungen im Original). Dies impliziert, dass die vorliegende Evaluationsstudie die Probleme der empirischen Sozialforschung teilt. Im Kontext der vorliegenden Studie können drei Probleme identifiziert werden, die zum Teil jedoch in einer sehr spezifischen Ausprägung auftreten, was u. E. hauptsächlich der formativen Anlage geschuldet ist: (1) das Problem normativer Setzungen in der zu evaluierenden Maßnahme, (2) das Problem des gezielten Eingriffs in den Untersuchungsgegenstand im Sinne formativer Evaluation und (3) das Problem typischerweise auftretender zeitlicher Limitierung in Evaluationsprojekten.<sup>4</sup> Im Folgenden werden diese Probleme anhand der vorgestellten

<sup>4</sup> In der Literatur zu Evaluationsforschung werden in der Regel verstärkt Probleme der Bewertung, der Qualität und Nutzung thematisiert (vgl. exemplarisch Flick, 2006a).

Evaluationsstudie entfaltet und jeweils im Zusammenhang mit einem triangulativen Vorgehen als potentielltem Lösungsansatz diskutiert.

### ***Exkurs: Erläuterungen zur Triangulation***

Unter Triangulation verstehen wir mit Flick (2008):

„[...] die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.“ (Flick, 2008, S. 12)

Generell ist bei einem triangulativen Vorgehen zu unterscheiden, ob hierdurch Erkenntniserweiterung oder die Validierung anderer Daten erreicht werden soll (Flick, 2008, S. 41). In der vorliegenden Evaluationsstudie konkretisiert sich der triangulative Ansatz durch unterschiedliche methodische Zugänge<sup>5</sup>, wodurch Erkenntniserweiterung und die komplementäre

---

Dieser Diskurs wird zuweilen um den Versuch der Standardisierung von Kriterien für Evaluation ergänzt (vgl. u. a. Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2002). Unsere Ausführungen streifen die Ebene der Bewertung, haben aber ansonsten eine abweichende Schwerpunktsetzung.

<sup>5</sup> Bspw. stellen Gruppendiskussionen einen interaktiven Kontext der Datenerhebung dar, während teilnehmende Beobachtung, wie sie in der Studie zum Einsatz kommt, Interaktivität tendenziell minimiert. Dies hängt mit dem Grad der Standardisierung der verwendeten Methoden und der Art ihres Einsatzes im Feld zusammen. Generell sehen wir hierin einen zentralen Grund, von Methoden mit unterschiedlichen Perspektiven zu sprechen. Während im erstgenannten Fall eng an die kommunikativ gewonnenen Deutungen der Befragten angeknüpft wird, stellt der zweite Fall stärker das am Modell gewonnene Interesse an ganz bestimmten Phänomenen und ihrer em-

Verwendung der so erzeugten Daten zur Gewinnung eines umfassenderen Bildes des Gegenstandes im Vordergrund steht (vgl. zu dieser und alternativen Funktionen der Kombination quantitativer und qualitativer Methoden Bryman, 1992, S. 59-61). Um nachvollziehen zu können, wie im Rahmen der Evaluationsstudie triangulierend verfahren wird, muss auf die Idee der Komplementarität etwas näher eingegangen werden. Insbesondere für die Diskussion des zweiten Problems (vgl. im Folgenden) ist diese Idee zentral.

Kelle (2007) macht entsprechend dem Komplementaritätsmodell deutlich, dass durch flankierend verwendete qualitative Methoden zu quantitativen Methoden Phänomene entdeckt werden können, die bisher nicht theoretisch verarbeitet worden sind und daher ex ante auch nicht in ein quantitatives Design einfließen konnten (Kelle, 1998, S. 44-53).<sup>6</sup> Darüber hinaus können qualitative Daten dabei helfen, quantitative Befunde zu verstehen, etwa indem sie es erlauben kontextspezifische, subjektive Deutungen herauszuarbeiten, die ihrerseits auf die quantitativen Daten bezogen werden können (Kelle, 2007, S. 57-61).

Der Kompatibilitätsgedanke ist grundsätzlich verträglich mit der erkenntnistheoretischen Überlegung, dass die verwendeten Methoden nicht unproblematisch die eine soziale Wirklichkeit abbilden, sondern in komplexerer Weise in die Konstitution von Daten zu sozialen Phänomenen und ggf. durch ihre Einbettung in den jeweiligen sozialen Kontext in diese selbst involviert sind. Die Überlegung, dass sich qualitative und quantitative Methoden in diesem Sinn eher ergänzen als überschneiden, zieht sich durch die Diskussion der Bedeutung und Validität qualitativer Sozialforschung (vgl. Kelle, 2007, S. 56). Diese Auffassung schließt allerdings aus,

---

pirischen Gestalt in den Vordergrund. Bspw. werden im ersten Fall Bedeutungszuschreibungen von den Teilnehmern formuliert, während im zweiten Fall diese von den Forschern vorausgesetzt werden. Ein zweites Unterscheidungsmerkmal ist, dass teilnehmende Beobachtung, bei aller Standardisierung, im Feld und unter den Bedingungen des Feldes verläuft. Interviews (und in diesem Zusammenhang sehen wir keinen weitgehenden Unterschied zwischen Einzelinterviews und Gruppendiskussionen) stellen dagegen einen anderen, künstlich erzeugten Rahmen mit entsprechenden Implikationen dar. Mit anderen Worten: die Differenz der verwendeten Methoden hat theoretische Implikationen, die im Verlauf der Analyse auf theoretischer Ebene adressiert werden müssen.

<sup>6</sup> Die entsprechend unterschiedlichen Daten lassen sich bisher gut zur Gewinnung eines umfassenden Bildes des Gegenstandes nutzen. Sie hatten tatsächlich auch die Entdeckung spezifischer Phänomene zur Folge, insbesondere eine hohe und kontraintuitiv verteilte Varianz in der Heterogenität der mitgebrachten Kenntnisse und Fähigkeiten der Teilnehmer in Abhängigkeit von den jeweiligen Workshopthemen.

dass die Daten aus verschiedenen Quellen zur gegenseitigen Validierung verwendet werden können.<sup>7</sup> Diese Einschränkung muss unserer Ansicht nach hingenommen werden, um sich nicht einer erkenntnistheoretisch naiven Position zu verschreiben, wie es etwa die ansonsten plausiblen und mittlerweile verschiedenen Überarbeitungen unterzogenen Überlegungen von Denzin (1977) nahe legen.

### ***Problem 1: Normative Setzungen in der zu evaluierenden Maßnahme***

Evaluation setzt an jeweils vorgegebenen Maßnahmen an. Zusätzlich sind die zu erreichenden Ziele in der Regel gesetzt (Bortz und Döring (2006, S. 98-99) sprechen hier von „gebundenen Forschungszielen“), wenn auch ggf. durch die Evaluation in wissenschaftlich bearbeitbare Formen zu überführen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 97).

Die Festlegung auf bestimmte Ziele sowie die Wahl einer Maßnahme zu ihrer Erreichung ist unter anderem an normative Setzungen gebunden. Das Erreichen von Zielen als intendierte Wirkungen einer Maßnahme kann hingegen empirisch überprüft werden. Dies stellt den wissenschaftlichen Kern von Evaluationsforschung dar.<sup>8</sup> Inwiefern diese Wirkungen allerdings als erwünscht gelten können, kann nur vor dem Hintergrund bestimmter Kriterien beantwortet werden, die ihrerseits auf normative Setzungen verweisen.

Ähnliches gilt für die Auswahl einer Maßnahme. Ein bestimmtes Ziel vorausgesetzt, werden sich unterschiedliche Mittel zu dessen Erreichung identifizieren lassen. Eine Entscheidung für eine Maßnahme muss aber letztlich auf normative Aussagen zurückgreifen, beispielsweise wenn der erwartbare Grad an Zielerreichung zum Maßstab der Wahl zwischen Maßnahmen gemacht wird und nicht die zu erwartenden anderen Konsequenzen der Maßnahmen. Die Entscheidung für einen dieser beispielhaften Maß-

---

<sup>7</sup> Bspw. beziehen sich sowohl ein Item aus dem standardisierten Fragebogen als auch eine Reihe von Fragen aus den Interviewleitfäden auf Austauschprozesse unter den Teilnehmern im Verlauf der Workshops. Diese Daten können ohne weiteres nicht gegenseitig zur Bestätigung verwendet werden, weil sich die Logik ihrer Konstitution sowie ihrer Geltungsbegründung unterscheidet.

<sup>8</sup> Das Bewerten einer Maßnahme in Abhängigkeit von empirisch festzustellenden Sachverhalten stellt eines der charakteristischen, bisher nicht vollständig gelösten Probleme der Evaluationsforschung dar. Von Lüders (2006) wird die Position vertreten, Evaluationsforschung als besondere Form sozialwissenschaftlicher Forschung zu begreifen; die Problematik der Bewertung ist für ihn hierfür das konstitutive Element.



stäbe oder gar beide im Prozess der Wahl einer Maßnahme ist hier der normative Kern. Diese Überlegungen sind deshalb von Bedeutung, weil normative Aussagen ihrerseits nicht wissenschaftlich fundierbar, sondern höchstens rationaler Diskussion zugänglich sind.<sup>9</sup>

Die normative Dimension evaluativer Forschung wird in der Literatur intensiv diskutiert (vgl. Flick, 2006a). Am Beispiel unserer Studie möchten wir zeigen, auf welchen Ebenen die skizzierte Normativität Konsequenzen hat und wie damit umgegangen wurde. Die Diskussion bspw. darüber, Berufseinsteiger durch spezielle Fortbildungsangebote zu unterstützen, lässt sich grundsätzlich auf viel breiterer Basis führen. Mögliche Problemlagen in der Berufseingangsphase könnten plausible strukturelle Lösungen<sup>10</sup> haben, die aber aufgrund der Anlage des Modells nicht mehr relevant werden, d. h. in der Konzeption des Projekts ausgeschlossen wurden. Es besteht hier ein direkter Bezug zu vorgängig getroffenen Entscheidungen, die nicht rein auf sachlicher Basis erfolgen können. Im gegebenen Fall etwa handelt es sich um die Beibehaltung im Feld außerhalb der Ausbildungsinstitutionen vorgefundener Bedingungen, wie bspw. der Größe, Zusammensetzung und Ausstattung des Kollegiums im Fach Musik an den Schulen oder den Umfang des Lehrdeputats von Berufseinsteigern. Dieser Umstand ist insbesondere im gegebenen Kontext der Studie von Relevanz, da direkt das Bildungssystem und damit, gerade auch im Bereich musikalischer Bildung, eine ganze Reihe gesellschaftlicher und kultureller Implikationen betroffen sind.

Im Rahmen der Evaluation des „Stuttgarter Modells“ wurde speziell in den verwendeten Interviewformen nach den individuellen Bedarfslagen der Teilnehmer gefragt. Von hier aus wurden die Workshops des „Stuttgarter Modells“ thematisiert. Bei entsprechenden Darstellungen der Teilnehmer kam die Sprache aber auch auf die Kombination aus Ausbildungsinhalten bzw. -struktur und dem Berufsfeld als Entstehungszusammenhängen der entsprechenden Bedarfslagen. Dadurch wird die Reproblematisierung der zuvor gefällten Entscheidungen auf Projektebene aufgrund der Äußerungen der Betroffenen im Feld erforderlich.

Zu einer Annäherung an eine Lösung dieses Problems können explorativ orientierte Methoden in Kombination mit der Einbeziehung aller direkt

---

<sup>9</sup> Exemplarisch für entsprechende Überlegungen vgl. Keuth, 1989.

<sup>10</sup> Strukturell könnte also die Anpassung der Ausbildungsinstitutionen oder aber andererseits die Anpassung der Schulen bzw. der strukturellen Rahmenbedingungen, in bzw. unter denen sich die Berufseingangsphase vollzieht, vorgenommen werden.

Beteiligten in die Evaluation beitragen.<sup>11</sup> Entsprechend offene Instrumente erlauben den Befragten die Formulierung subjektiver Deutungen und auf subjektiven Theorien basierender Zusammenhangshypothesen. Dadurch können vorgängig ausgeschlossene, für die Interessengruppen aber relevante Ziele oder Maßnahmen im gegebenen Kontext reproblematisiert werden. Da nicht alle Beteiligten denselben Prozess der Konzeption und Genese der Maßnahme mitvollzogen haben, ergibt sich aus den diversen Perspektiven der Beteiligten ein entsprechend komplexes Bild zu möglichen Alternativen. Dies beinhaltet speziell in formativer Evaluation die Aufgabe für die Evaluatoren, in einer vermittelnden Funktion zu agieren, um die Vorstellungen der von der Maßnahme Betroffenen an die Initiatoren der Maßnahme rückzumelden. Dies kann direkt mit der Wirksamkeit der umzusetzenden Maßnahme selbst zusammenhängen, wenn sich aus alternativen Vorstellungen bei den Interessengruppen Widerstände gegen die umzusetzende Maßnahme ergeben.

Grundsätzlich ist dieser Fall des Mehrwerts triangulativen Vorgehens nur dann möglich, wenn von methodischer Seite her explorativ orientierte Offenheit in Bezug insbesondere auf die Art und Weise der Thematisierung von Modellelementen oder dem Modell selbst vorgesehen ist. Insofern ist Triangulation im engeren Sinn auch nicht der relevante Lösungsansatz, sondern die Verwendung der genannten Methoden in der beschriebenen Weise. Es ist jedoch zu erwarten, dass dadurch Triangulation häufig erforderlich wird, denn primäres Interesse von Evaluationsstudien ist in der Mehrzahl der Fälle die summative und meist quantitativ orientierte Evaluation der Wirksamkeit einer Maßnahme.

### ***Problem 2: Gezielte Modifikation des Evaluationsgegenstandes im Verlauf der Forschung***

Formative Evaluationsstudien formulieren Empfehlungen, die zur Modifikation einer Maßnahme im laufenden Prozess führen; dies ist das konstitutive Merkmal formativer im Unterschied zu summativ verfahrenender Evalu-

---

<sup>11</sup> Gemeint sind alle direkt beteiligten „Interessens- bzw. Anspruchsgruppen“ oder „Stakeholder“ (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 103), wie in speziellen Varianten der Evaluationsforschung (bspw. der Aktionsforschung (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 341-343), von der sich unser Vorgehen allerdings deutlich unterscheidet). Die Betonung der direkt Beteiligten deutet an, dass bestimmte Stakeholder ausgenommen sind, etwa Schüler der betreffenden Teilnehmer, die Eltern der Schüler, andere Beteiligte am Bildungssystem mit Bezug auf das Modell etc.

ation (Bortz & Döring, 2006, S. 109-110). Die Konsequenzen solch eines formativen Vorgehens stellen die Evaluation allerdings vor ein besonderes Problem: Durch den Eingriff in den Evaluationsgegenstand verändert sich dieser. Hierdurch können neue Bedingungen relevant werden oder bereits bekannte Einflussfaktoren an Gewicht verlieren. Das erfordert die Überprüfung der verwendeten Methoden auf ihre Angemessenheit im veränderten Kontext.

Im Rahmen der Evaluationsstudie zum „Stuttgarter Modell“ etwa wurden Empfehlungen zur Optimierung der Kommunikation zwischen den verschiedenen Teilnehmergruppen in Bezug auf ihre Berufspraxis ausgesprochen (vgl. Abschnitt 2, Ziel 6 „Phasendurchlässigkeit“). Dies führte in der Folge u. a. zu weitgehend unstrukturierten kommunikativen Freiräumen (z. B. in den Pausenphasen der Workshops), in denen ein Austausch zwischen den Teilnehmern ermöglicht werden soll. Die Gesprächsverläufe können in solchen Situationen jedoch nicht gesteuert werden, womit der Bezug zur Berufspraxis nicht gewährleistet werden kann. Es ist dadurch erforderlich, insbesondere die teilnehmende Beobachtung, die Gruppendiskussion und die problemzentrierten Interviews mit den Teilnehmern anzupassen, um genauer ergründen zu können, welche Faktoren einen explizit berufsbezogenen Austausch wahrscheinlicher machen.

Hierdurch ergibt sich ein eigentümliches zweites Problem. Durch das vonseiten der Evaluation ins Gespräch gebrachte Interesse an den Inhalten und Bedingungen des Austausches werden diese Prozesse den Teilnehmern u. U. als erwünschte Konsequenzen bewusst. Möglicherweise wäre dieses Bewusstsein ohne die Evaluation nicht oder zumindest nicht in demselben Maße entstanden. Insofern kann die Anwesenheit der Evaluatoren selbst für einen umfassenderen Austausch sorgen, als dies bei identisch umgesetzter Maßnahme ohne Anwesenheit der Evaluatoren der Fall wäre.<sup>12</sup>

Die Sensibilisierung der Beforschten für den untersuchten Gegenstand durch die Untersuchung ist nicht nur auf Evaluationsstudien beschränkt.<sup>13</sup> Für diese stellt sie aber in mindestens zweierlei Hinsicht ein besonderes Problem dar: Erstens soll durch formative Evaluation der Forschungsgegenstand gerade gezielt modifiziert werden. Dies kann in formativer

---

<sup>12</sup> Dies trifft natürlich nur zu, wenn die Teilnehmer nach der Datenerhebung, die hauptsächlich am Ende der Workshops stattfindet, erneut an Workshops teilnehmen. Das ist bei durchschnittlich 30% der Teilnehmer jedes einzelnen Workshops der Fall.

<sup>13</sup> Vgl. für qualitative Forschung allgemein z. B. die Ausführungen von Mayring (2002) zur „Forscher-Gegenstands-Interaktion“.

Evaluation als eines der Hauptziele gelten, weswegen die Folgen dieser Veränderung jeweils zu beachten sind. Zweitens ergibt sich ein damit zusammenhängendes Problem speziell in formativer Evaluation. Sofern die Maßnahme in Zukunft ohne evaluative Begleitung implementiert werden soll, wird hierdurch ein Wirkfaktor aus der Maßnahme entfernt. Insofern kann eine Bewertung der Maßnahme nicht ohne Reflexion des Vorliegens der Evaluation erfolgen.

Auch dem zweiten Problem des modifizierten Gegenstandes im Verlauf der Forschung kann durch ein triangulatives Verfahren begegnet werden. Verschiedene Methoden erlauben, die Konturen der erforderlichen Anpassungen in umfassenderer Weise zu prüfen. Schwachstellen in der Anpassung bestimmter Methoden, beispielsweise der Struktur und Inhalte leitfadengestützter Interviews, können evtl. durch Varianzen der Antwortverteilungen in den quantitativen Instrumenten aufgedeckt und adressiert werden. Die Untersuchung des phasendurchlässigen Austauschs etwa wird sowohl im Fragebogen durch entsprechende Items vorgenommen als auch in den Interviews mit den Teilnehmern thematisiert. Durch Mittelwertsdifferenzen zwischen verschiedenen Workshops in den quantitativen Daten konnte entdeckt werden, dass der Interviewleitfaden überarbeitet und präzisiert werden musste, um die Deutung dieser Differenzen besser leisten zu können.

Der Unterschied zwischen quantitativen Methoden, die theoriebasiert Antwortmöglichkeiten limitieren und jenen qualitativen Methoden, die gerade beinhalten, Theorien nicht in dieser Weise zu verwenden, eröffnet weitere Möglichkeiten. Die Notwendigkeit, methodisch nachzusteuern, kann damit sowohl von empirischer wie auch theoretischer Seite ausgehend erörtert werden.

Schließlich lassen sich durch Methoden, die eng am Feld ansetzen, umfassendere Daten zur Interaktion im Feld generieren. Insofern kann – bei Vorliegen eines entsprechenden Problembewusstseins – die Evaluation selbst als potenzieller Faktor, der auf spezifische Teile der umzusetzenden Maßnahme wirkt, analysiert werden. Dies spricht nicht nur für die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden<sup>14</sup>, sondern für explizit

---

<sup>14</sup> Im Rahmen dieses Beitrags sehen wir zwei Unterscheidungsmerkmale als zentral an, um zwischen quantitativen und qualitativen Methoden zu differenzieren: Erstens den Grad der Standardisierung der Möglichkeiten, in denen die Befragten ihre Ansichten, Einschätzungen und Urteile formulieren können. Starke Standardisierung berechtigt unserer Ansicht nach, von quantitativen Verfahren zu sprechen (vgl. Oswald, 2003, S. 74-75). Zweitens lassen sich die Methoden darin unterscheiden, wie die Güte der

eng am Feld ansetzenden qualitativen Methoden zusätzlich zu solchen, die eine andere Fokussierung aufweisen.

Im Fall der vorliegenden Untersuchung ist dies bspw. die Verbindung von teilnehmender Beobachtung und unterschiedlichen Formen der Individual- und Gruppeninterviews. Diese fruchtbare Kombination erlaubt, die Anwesenheit und Interaktion der Evaluatoren in den Workshops zumindest punktuell durch Protokollierung zu reflektieren und ggf. in den Interviews oder informellen Gesprächssituationen zu thematisieren. Darüber hinaus wird über verschiedene Workshops hinweg variierendes Verhalten von Teilnehmern beobachtbar gemacht, was erlaubt, weitere Indizien für Veränderungen auch durch die Interaktion mit den Evaluatoren zu sammeln.

### ***Problem 3: Zeitliche Limitierung***

Zu evaluierende Maßnahmen haben üblicherweise eine sehr strikte zeitliche Struktur, an die auch die Evaluation gebunden ist. Damit wird die Reflexion von auftretenden Befunden oder Schwierigkeiten im Forschungsprozess entsprechend limitiert. Dieses Problem wird verschärft, wenn Modifikationen der verwendeten Erhebungsmethoden erforderlich werden (vgl. Problem 2). Genauso kann die Verwendung unterschiedlicher Methoden, wie in der vorliegenden Evaluationsstudie, zu vergleichsweise hohem Aufwand bei der Datenauswertung führen. Schließlich stellt sich das Problem zeitlicher Limitierung in besonderem Maße in formativer Evaluation, da die Rückmeldung eng an die umzusetzende Maßnahme gekoppelt sein muss und sich dadurch teilweise sehr kurze Rückmeldeintervalle ergeben. Damit sind tiefergehende Analysen beispielsweise qualitativen Materials selten möglich.<sup>15</sup>

Alle genannten Problemfälle hinsichtlich zeitlicher Limitierung treten im Kontext der Evaluation des „Stuttgarter Modells“ auf. Die zu evaluierenden

---

gewonnenen Daten geprüft werden kann (im quantitativen Fall gemäß Reliabilität, Validität und Objektivität; im qualitativen Fall in unserer Studie entlang der von Mayring diskutierten Gütekriterien qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2008, S. 111-115)). Die Diskussion über Gütekriterien qualitativer Forschung ist allerdings ein noch offenes und stark diskutiertes Feld (vgl. u. a. Flick, 2007 sowie bezogen auf qualitative Evaluationsforschung Flick, 2006b).

<sup>15</sup> Dennoch liegt darin kein Ausschlusskriterium qualitativer Methoden, die, wie Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) eindrücklich zeigen, durchaus mit vergleichsweise geringen zeitlichen Ressourcen zu verwertbaren Ergebnissen führen können.

Workshops finden in festgelegten Abständen statt, durchschnittlich ein Workshop alle 6 Wochen. Hierdurch sind Rückmeldeintervalle von maximal 6-8 Wochen gegeben. Zudem müssen durch die Weiterentwicklung des Modells und seiner Implementierung laufend die Evaluationsinstrumente auf Angemessenheit im veränderten Kontext geprüft werden. Wie an der Fülle der zu evaluierenden Ziele ersehen werden kann (vgl. Abschnitt 2), entsteht hierdurch ein konstanter zeitlicher Druck.

Zeitliche Limitierung als Merkmal von (formativer) Evaluationsforschung stellt keinen Sonderfall dar, diese tritt auch in andern Formen drittmittelfinanzierter Forschung auf. Im Unterschied zu anderen Typen von Forschung wird dieser Umstand in formativen Evaluationsstudien aber dadurch verschärft, dass Forschungsergebnisse möglichst rasch kommuniziert werden sollen, um eine formative Wirkung erzielen zu können. Genau hier liegt der Kern speziell formativer Evaluation und des genannten Problems.

Hinsichtlich der zeitlichen Limitierung kann ein triangulatives Vorgehen sowohl das Problem ver- als auch entschärfen. Es mag das Problem verschärfen, wenn die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung mehr zeitliche Ressourcen benötigt als durch die Kontextuierung der Interpretation durch die verwendeten Methoden gewonnen werden kann. Eine Entschärfung kann dann stattfinden, wenn die Daten sich gut zur gegenseitigen Interpretation nutzen lassen (wie weiter oben im Exkurs im Anschluss an Kelle (2007) beschrieben).<sup>16</sup>

In unserer Studie halten wir beide Tendenzen, also sowohl Ver- als auch Entschärfung, an verschiedenen Stellen des Forschungsprozesses für gegeben. Die Datenerhebung und -aufbereitung wird durch das triangulative Vorgehen komplexer und zeitaufwändiger; die Interpretation bzw. Auswertung der Daten kann hingegen zum Teil effizienter erfolgen, weil auf andere Daten komplementär zurückgegriffen werden kann. So können beispielsweise Interviewdaten von Dozenten und Teilnehmern, sowie Daten aus der teilnehmenden Beobachtung zum Team-Teaching aufeinander bezogen werden, um zu einem umfassenderen Gesamtbild der Umsetzung des

---

<sup>16</sup> In der vorliegenden Studie werden qualitative Daten in nicht unerheblichem Maße erhoben, was einen entsprechend hohen Nachbereitungsaufwand mit sich bringt. In jedem der bisher sechs mit vollem Methodenarsenal untersuchten Workshops wurden beispielsweise zwischen vier und sechs Stunden reines Audiomaterial erzeugt. Zum Umgang mit zeitlicher und ökonomischer Ressourcenknappheit in qualitativen Evaluationsstudien diskutieren Kelle & Erzberger (2006, S. 293-298) eine Reihe von fruchtbaren Möglichkeiten, die jedoch nicht direkt mit Triangulation verbunden sind.

Team-Teachings zu gelangen. Damit wird die Notwendigkeit der zeitaufwändigen Tiefenanalyse spezieller Datengattungen reduziert.

## **5. Resümee: Formative Evaluation als methodologisch spezifischer Kontext von Forschung**

Drei Probleme wurden im Kontext der Evaluationsstudie zum „Stuttgarter Modell“ entfaltet: (1) Das Problem normativer Setzungen, (2) das Problem des gezielten Eingriffs in den Untersuchungsgegenstand und (3) das Problem auftretender zeitlicher Limitierung. Die Ausführungen zur Triangulation sollten deutlich machen, dass neben dem inhärenten Mehrwert der komplementären Verwendung diverser methodischer Zugänge zur Erkenntniserweiterung auch für die genannten drei Probleme Impulse gewonnen werden können.

Bildung und Erziehung im Allgemeinen und musikalische Bildung im Speziellen sind von gesellschaftlich hoher Relevanz. Gerade im Kontext der Ziele des zu evaluierenden Modellvorhabens, die auf das komplexe Phänomen der Lehrerbildung im Bereich Musik in mehrfacher Hinsicht bezogen sind, erscheint eine Reflexion der genannten Probleme äußerst wichtig. Sofern Evaluation in diesem Kontext fruchtbar und angemessen verwendet werden soll, halten wir eine Reflexion der Art, wie sie hier entwickelt worden ist, für erforderlich.

## **Literatur**

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.) (2005). *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bryman, A. (1992). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In J. Brannen (Hrsg.), *Mixing Methods: Quantitative and Qualitative Research* (S. 57-80). Aldershot: Avebury.
- Denzin, N. K. (1977). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002). *Standards für Evaluation*. Köln: DeGEval.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2005). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.

- Flick, U. (Hrsg.) (2006a). *Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte Methoden Umsetzungen*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2006b). Qualität in der qualitativen Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte Methoden Umsetzungen*. (S. 424-443). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2007). Zur Qualität qualitativer Forschung: Diskurse und Ansätze. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 188-209). Wiesbaden: VS.
- Flick, U. (2008). *Triangulation: Eine Einführung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Kelle, U. (1998). *Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung* (2. Auflage). Weinheim: DSV.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2006). Stärken und Probleme qualitativer Evaluationsstudien: Ein empirisches Beispiel aus der Jugendhilfeforschung. In U. Flick (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte Methoden Umsetzungen* (S. 284-300). Reinbek: Rowohlt.
- Kelle, U. (2007). Integration qualitativer und quantitativer Methoden. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 50-64). Wiesbaden: VS.
- Keuth, H. (1989). *Wissenschaft und Werturteil: Zu Werturteilsdiskussion und Positivismusstreit*. Tübingen: Mohr.
- Knolle, N. (Hrsg.) (2010). *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 31. Essen: Die Blaue Eule.
- Kromrey, H. (2005). Evaluation – ein Überblick. In H. Schöch (Hrsg.), *Was ist Qualität? Die Entzauberung eines Mythos* (S. 31-85). Berlin: Wissenschaftl. Verlag.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (Hrsg.) (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2., aktual. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Lüders, C. (2006). Qualitative Evaluationsforschung. Was heißt hier Forschung? In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte Methoden Umsetzungen* (S. 33-62). Reinbek: Rowohlt.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.



- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Oswald, H. (2003). Was heißt qualitativ forschen? In: B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 71-87). Weinheim: Juventa.
- Przyborski, A. & Riegler, J. (2010). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 436-448). Wiesbaden: VS.
- Scharenberg, S., Gerhardt, B. & Amann, A. (2010). *Phasendurchlässige Module. Das Stuttgarter Modell*. Verfügbar unter: [http://www.stifterverband.org/wissenschaft\\_und\\_hochschule/lehre/lehrerbildung/stuttgart\\_von\\_der\\_hochschule\\_in\\_den\\_klassenraum.pdf](http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/lehre/lehrerbildung/stuttgart_von_der_hochschule_in_den_klassenraum.pdf) [30.12.2011].
- Scholz, G. (2005). Teilnehmende Beobachtung: eine Methodologie oder eine Methode. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S. 381-411). Köln: Kölner Studien.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> [30.12.2011].

---

Alexander Borst  
Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart  
Institut für Musikwissenschaft & Musikpädagogik  
Urbanstrasse 25  
D-70182 Stuttgart  
Email: A.Borst@gmx.net

Jens Knigge  
Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart  
Institut für Musikwissenschaft & Musikpädagogik  
Urbanstrasse 25  
D-70182 Stuttgart  
Email: jens.knigge@mh-stuttgart.de